

Las respuestas lectoras en niños preadolescentes: Espejo de la agresión

Raquel C. Cuperman

Introducción

Gilles Deleuze (2005) plantea que la esencia del hombre se debe más a sus relaciones que a la identificación consigo mismo. De esa manera, sólo el otro le da sentido al ser. Necesitamos al otro para construir la imagen de nosotros mismos, dice Michelle Petit (2005) en su conferencia “La literatura en espacios en crisis”. El otro está en las relaciones sociales y en las interacciones, benéficas y/o perjudiciales, entretejidas en el entramado social y cultural que envuelve al ser humano en todos sus momentos y etapas. El otro, la alteridad, posibilita que los roles sociales se establezcan y mantengan. La literatura como fenómeno sociocultural, a su vez, no sólo permite que el lector se encuentre con quien es sino también con quien le insta a ser.

Un caso en el que podemos ver la importancia del otro es el matoneo, fenómeno en el cual los roles de matón y víctima sólo existen bajo ese principio; no es posible el uno en la ausencia del otro: sólo existe el matón cuando aparece una víctima. Así, mientras se quebranta la personalidad y la razón de ser de las víctimas, el matón se engrandece, aunque su actuar refleje una condición psicopatológica que conlleva a problemas de violencia a corto plazo.

La literatura también forma a los lectores y da sentido a la vida al permitir identificarse con los personajes que aparecen en los libros. Ese otro que no es de carne y hueso, que reposa en la ficción, que sólo existe cuando se le da vida y sentido al texto, también forma y construye a cada cual. Le permite no sólo proyectar sino desplegar su totalidad, que se esconde y aflora cuando encuentra una causa que le atrae.

La conducta de los niños está influenciada por los modelos de realidad social que los envuelven, determinando así la construcción de la identidad personal. La postura ante un texto, la identificación con un personaje, la argumentación ante una acción y el rechazo o aceptación de una actuación y de la totalidad de una obra, permiten comprender las concepciones sociales de los lectores e identificar los roles sociales que cada uno asume por voluntad propia o por exigencia externa. La

identificación con el otro impreso permite salir de sí para entrar en el otro y así entender la justificación de las acciones del ser.

Bases Teóricas

Concepto de matoneo: El término *acoso escolar (matoneo)* fue propuesto a mediados de los años 80 por Dan Olweus: “Un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes” (2006: 80).

Una acción negativa es aquella con la que se intenta o logra infligir intencionalmente un daño a otro. Incluye tanto el contacto físico como la agresión verbal o escrita, la intimidación psicológica y la exclusión social. Pero para ser considerada matoneo debe existir un desequilibrio de poder, puesto que uno de los dos no tiene cómo defenderse.

Concepto de empatía cognitiva: La empatía, término que cobra especial atención para los estudiosos de la inteligencia emocional, se refiere a la capacidad del ser para concebir la perspectiva del otro y entenderlo, aunque sin adoptar necesariamente esa posición. Permite inferir los pensamientos y sentimientos de los otros y generar simpatía, afecto o comprensión. Tiende a haber empatía con otros considerados semejantes. Algunos la llaman también *Inteligencia Social* (Goleman 1996 y Gardner 1983).

La empatía *cognitiva* es la habilidad para comprender el estado emocional de los otros. Se diferencia de la empatía *emocional* ya que la segunda implica sentir o compartir ese mismo estado que el otro experimenta. Igualmente pueden diferenciarse los términos *empatía automática* (emocional) y *empatía controlada* (cognitiva).

Materiales

Libros preseleccionados para la investigación

- De Maeyer, G. (1996) *Juul*. Madrid: Lóguez.
- Greder, A. (2003) *La Isla*. Madrid: Lóguez.
- Wells, R. (1995) *La estupenda mamá de Roberta*. Madrid: Altea.
- Bernard, F y Roca, F (2003) *Jesús Betz*. México: F.C.E.
- Ramos, M. (2002) *Soy el más fuerte*. Barcelona: Corimbo.
- Ross, T. (2004) *¿Será porqué?* Bogotá: Norma, Colección Buenas Noches.

Métodos

Selección de unidades de análisis

Los participantes son alumnos de tercero, cuarto y quinto de primaria del Colegio *Colombo Hebreo* de la ciudad de Bogotá, Colombia (2004). Oscilan entre los 9 y los 12 años, edades en las cuales los estudios de matoneo encuentran altos índices de la situación. El total de la población estudiada es de 55 chicos, dentro de los cuales el 47% es de sexo femenino y el 53% de sexo masculino.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para mayor confiabilidad y veracidad, se planteó un anonimato cómplice con el investigador, gracias al cual cada alumno se identificó con un código únicamente conocido por el investigador.

Cuestionario de identificación de características de matoneo entre los alumnos

Este cuestionario, de administración directa y pregunta cerrada para obtener información confiable, permitió identificar las características de matoneo entre los participantes para determinar el tipo de rol que juegan los niños estudiados en este fenómeno social.

Cuestionario de identificación con los personajes en los programas televisivos

Para evaluar si la tendencia era aislada, fue necesario definir si la construcción de nuevos significados en los niños expuestos al matoneo se presentaba únicamente en la literatura infantil y juvenil, o también en la televisión. Esto permitió entender la complejidad del tema y su inmersión en los perfiles de ciudadanos que se constituyen en la actualidad. Para ello, paralelamente al estudio planteado, se buscaron los perfiles de identificación con los personajes de las series televisivas más vistas por los niños.

Así, se aplicó inicialmente un cuestionario de pregunta abierta sobre las series de dibujos animados y aquellas con protagonistas humanos para detectar los programas más vistos y se procedió a analizarlos y a definir los roles de los personajes. Se descartaron para el análisis todas las respuestas que no correspondían con la clasificación planteada (eso incluyó programas deportivos, telenovelas, documentales, manualidades u otros programas cuyos protagonistas no fuesen niños o jóvenes). Todas las respuestas se tabularon y ordenaron según su puntuación. Eso permitió indagar brevemente sobre cada programa, describiéndolo y obligando a la observación de

algunos capítulos para determinar los roles del matoneo presentes en cada uno. Luego, esos resultados se utilizaron para elaborar un cuestionario de preguntas cerradas con el propósito de determinar la identificación de los niños con los personajes de los distintos programas.

Observador del alumno

Esta es una estrategia de evaluación y seguimiento que la institución utiliza, en la cual se apuntan las faltas cometidas por cada uno de los estudiantes, con la fecha y firma del docente responsable. La herramienta permite una mirada más cotidiana y verídica del fenómeno de matoneo. Aunque allí se consignan todas las fallas, académicas y de convivencia de los alumnos, solamente se enfatizó en las anotaciones pertinentes a la relación entre pares y compañeros dentro y fuera del salón de clase.

Se evaluaron todas las hojas de los alumnos del estudio durante el año académico en curso, es decir desde agosto del año 2006 hasta marzo 2007. Debe dejarse claro que, aún así, éste no es un registro completamente infalible pues muchas situaciones agresivas pueden no anotarse por desconocimiento o negligencia de los docentes, o porque suceden en espacios no escolares.

Registros de discusión

Se registraron y transcribieron las horas del cuento, en las cuales se dejó expresar al entrevistador en cuanto a puntos clave de los libros seleccionados. Para el registro se utilizó una grabadora de voz. No hubo un segundo observador en la sala presente. Luego se analizó el material para determinar la identificación de los lectores con los personajes y la relación de estas respuestas con los roles determinados en el cuestionario.

Para interpretar las respuestas lectoras de los alumnos en los registros se acudió a la clasificación propuesta por Lawrence Sipe (1998: 2002) como se puede ver en la Tabla 1. Las transcripciones permitieron analizar todas las intervenciones de los lectores, lo cual facilitó la comparación entre registros, el seguimiento de los alumnos de un registro a otro y la determinación de la tendencia de la postura ante lo escuchado. Si esta información se cruza con las instancias estéticas y eferentes formuladas por Louise Rosenblatt (1994), es posible agrupar las analíticas e intertextuales en la instancia *eferente* (aquellas determinadas por el significado público y referencial, conocido y predeterminado) y las personales, transparentes y performativas en la

estética (aquellas determinadas por las vivencias asociadas al significante; las sensaciones, sentimiento, ideas o imágenes particulares e individuales que evocan). En el presente estudio, es necesario aclarar y definir las respuestas performativas: son todas aquellas respuestas creativas con las cuales el niño pretende dominar el texto y controlar al docente; incluyen la dramatización, la crítica directa y la conversación de frente con los personajes y/o el libro. En ocasiones pueden considerarse cargadas de humor y hasta carnalescas, mientras que, en otras, pueden ser subversivas, manipuladoras y hasta difíciles de manejar para el docente.

Tabla 1 - Clasificación de respuestas lectoras según Sipe

| <i>Aspectos de comprensión literaria</i> | <i>Postura - cómo los lectores se sitúan ante el texto</i> | <i>Acción – que hacen los lectores con el texto</i> | <i>Función- cómo funcionan los textos</i> |
|--|---|---|---|
| Analítica | dentro del texto | los niños analizan | usan el texto como objeto |
| | El texto es un objeto o producto cultural. Los niños se quedan dentro del texto y hacen comentarios que reflejan una postura analítica | | |
| Intertextual | entre textos | los niños conectan o relacionan | usan el texto como contexto |
| | Relacionan el texto leído con otros productos culturales. El texto se comprende en el contexto de otros textos, como un elemento más del entramado de textos | | |
| Personal | hacia o desde los textos | los niños personalizan | usan el texto como estímulo |
| | Conectan el texto a la vida, movilizándose de la vida al texto o del texto a la vida. El texto actúa como un estímulo para las conexiones personales. | | |
| Transparente | a través de los textos | los niños se fusionan con el texto | usan el texto como su propia identidad |
| | Entran al mundo de texto y lo transforman en uno solo. La historia se convierte (momentáneamente) idéntica a la del niño. | | |
| Performativa | sobre los textos | los niños significan o interpretan | usan el texto como plataforma |
| | Entran al mundo del texto y manipulan sus propios intereses y necesidades. El texto funciona como una plataforma para la creatividad infantil, un sitio de juego. | | |

Simultáneamente, Sipe (2002) considera que las repuestas lectoras pueden ser de tres tipos:

-Impulso Hermenéutico: buscan interpretar el significado del texto. Predominan las respuestas analíticas y/o intertextuales.

-Impulso Personalizador: utilizan la historia para informar sobre la vida propia. Predominan las respuestas personales.

-Impulso Estético: recurren al texto como un catalizador de la expresión creativa. Predominan las respuestas transparentes o performativas.

Análisis de resultados

Identificación de características del matoneo: Al tabular los cuestionarios de identificación de características de matoneo, una de las primeras inconsistencias que saltó a la vista fue que las apreciaciones personales de los alumnos no correspondían con la realidad, pues jóvenes conocidos en el ámbito escolar por su agresión contra otros compañeros marcaron las agresiones (perfil del matón) con frecuencias bajas o nulas, mientras que aquellos sujetos pasivos señalaron frecuencias más altas. Entonces se acudió al Observador del Alumno en la institución.

Análisis de los registros: En total se realizaron diez sesiones con los cursos en estudio: cuatro con quinto grado, tres con cuarto grado y tres con tercer grado. Todos los registros de audio se transcribieron y analizaron teniendo en cuenta los turnos conversacionales de los alumnos. En todas las sesiones se permitió que ellos hablaran libremente sobre las cuestiones del libro que más les habían impactando, aunque se priorizaron las relaciones de convivencia entre los personajes allí presentes.

Se favorecieron los análisis íntegros de cada uno de los libros, propiciando no sólo miradas eferentes sino también estéticas. Se tuvieron en cuenta todas las reacciones expresivas, puesto que muchas de ellas podían ser respuestas transparentes o performativas. El resumen general de todos los registros se puede observar a continuación en la Tabla 2.

Al realizar las transcripciones, continuamente aparecieron respuestas performativas que irrumpían el desarrollo de la clase y que incluso, a veces, generaban malestar en el mediador y docente acompañante. Sin embargo, una mirada más profunda permitió detectar la esencia de todo el trabajo de investigación, ya que fueron realizadas precisamente por los alumnos considerados matones tanto por sus respuestas en los cuestionarios como por las anotaciones del observador. Todo parece indicar que el libro los tocó intrínsecamente e intentaron burlarse de él, manipulándolo para desviar el tema o la atención o que se sintieron aludidos y heridos por éste. El silencio ante la pregunta del mediador en muchas ocasiones fue también un reflejo de la inmersión en el libro y del encuentro con él. La agresión paralela que se evidenció durante algunas sesiones fue un indicador de la realidad del libro en sus propias vidas.

Tabla 2 – Resumen de los Registros Realizados

| Curso | Fecha | Título del libro | Posturas | | % Rtas Performativas | Alumnos de Respuesta Performativa * | Impulso | Función |
|---------|----------------|------------------------------|-----------|-----------|----------------------|---|-------------------------------|---|
| | | | Eferentes | Estéticas | | | | |
| Quinto | Sept 13/ 2006 | Juul | 54% | 46% | 7% | Mateo, Marcos | Hermenéutico y Personalizador | Desde o hacia los textos - Dentro del texto |
| Quinto | Marzo 22/ 2007 | La Isla | 52% | 47% | 12% | Mateo, Marcos, Darío, Jacobo | Hermenéutico y Personalizador | Dentro del texto |
| Quinto | Abril 11/ 2007 | Jesús Betz | 56% | 44% | 14% | Mateo Marcos, María, Jacobo | Hermenéutico y Personalizador | Dentro del texto |
| Quinto | Mayo 2/2007 | ¿Será porque? | 33% | 66% | 26% | Mateo, Marcos, Darío, Jacobo, María | Hermenéutico y Estético | Desde o hacia los textos - Sobre los textos |
| Cuarto | Abril 11/ 2007 | ¿Será porque? | 51% | 49% | 13% | Nicolás, Albreto, Alfonso, Sergio. | Hermenéutico y Personalizador | Desde o hacia los textos - Dentro del texto |
| Cuarto | Mayo 2/2007 | Soy el más fuerte | 46% | 53% | 12% | Miguel, Juana, Alberto, Marta, Sofía, José, Juan, Alfonso | Personalizador | Desde o hacia los textos |
| Cuarto | Mayo 15/ 2007 | Juul | 45% | 55% | 18% | Alberto, Alfonso, Natán, José, Nicolás, Juan, Miguel. | Hermenéutico y Personalizador | Desde o hacia los textos - Dentro del texto |
| Tercero | Abril 30/ 2007 | Soy el más fuerte | 36% | 64% | 15% | Diego, SalvadorDavid, Marina | Personalizador | Desde o hacia los textos |
| Tercero | Mayo 7/2007 | La estupenda mamá de Roberta | 54% | 46% | 8% | Salvador Lucía, Dianita, Mireya, Felipe | Hermenéutico y Personalizador | Desde o hacia los textos y dentro del texto |
| Tercero | Mayo 14/ 2007 | ¿Será porque? | 54% | 46% | 13% | Lucia y Marina – transparentes – David, Salvador Agustín | Hermenéutico y Personalizador | Desde o hacia los textos - Dentro del texto |

* Se utilizaron nombres ficticios para proteger la identidad de los participantes.

La empatía cognitiva varió entre víctimas y victimarios. Niños considerados matones (por el cuestionario y el observador) no simpatizaron con los personajes débiles sino que criticaron su actuación y sentimientos. Las respuestas performativas, en ocasiones, trastocaron su interpretación.

En la sesión de *Soy el más fuerte* con cuarto de primaria, algunos alumnos comenzaron un juego físico brusco entre ellos molestando a otro (casualmente alguien que reportaba agresión sufrida) durante la conversación. Ante la sugerencia del mediador para que se identificaran con uno de los personajes del cuento dijeron:

Mediador – Natán, y si yo pusiese esa situación aquí, ¿cuál serías tú?
Juana – El lobo
Mediador – ¿El lobo u otro de los animales que salen en el cuento?
Miguel – La mamá rana
Natan – No sé
Gonzalo – Tú serías el lobo
Alumno – Serías la mamá
Natan – Si, el sapito!!!! (*grita*)
Mediador – José, ¿cuál serías tú?
José – El lobo
Mediador – Sergio, ¿cuál serías tú?

(Todos hablan a la vez pero especialmente Moisés, quien habla a quien se le está pidiendo la opinión y participación, por lo cual hay que llamarle la atención directamente)

Moisés – Yo, yo sería.....
Alfonso – La mamá dinosaurio (*en tono de burla*)
Gonzalo – El lobo
Moisés – El pajarito
Mediador – El pajarito que no hace nada y mira
Alfonso – Moisés sería la mama dinosauria.

En esta conversación fue fácil detectar cada uno de los roles del matoneo: el lobo representaba al matón, el sapito a la víctima y el pajarito al observador pasivo. Casualmente en este caso se comprobó la relación directa entre esos personajes y las respuestas dadas en los distintos cuestionarios de los alumnos mencionados.

En tercero de primaria sucedió lo mismo: el niño con anotaciones en el observador y quien había reportado agresiones realizadas (David), imitó al lobo durante la lectura de *Soy el más fuerte*, caminando como él, haciendo movimientos agresivos con sus manos para apoyar sus duras palabras, y demostrando su empatía cognitiva con el lobo en la conversación cuando lo convierte en el héroe del pajarito, a la vez que en el suyo propio:

Lucía – ¿Por qué está ese pajarito rojo en todas partes aparece?
Mediador – ¿Por qué? Quizás contéstenme ustedes la pregunta.
Marina – Es un espía
Mediador – ¿Un espía de qué?
[...]
David – Puede ser que lo admira y le quiere pedir un autógrafo (risas)

Otro de los elementos repetitivos hallados es la justificación de los actos de los victimarios en los cuentos. De ello pueden destacarse varios ejemplos:

Alberto – Los que lo estaban matando, ellos se creen perfectos, pero no, todos tienen defectos, entonces [...] por eso hacían eso. Y la que lo rescató, yo creo que es porque ella también tiene errores y por eso lo rescató.

Natán – Yo creo que no lo insultaban, sino era su imaginación porque nunca mostraban a los niños, entonces cómo sabíamos que no era su imaginación.

En quinto de primaria, durante la lectura de *La Isla*:

Isaac – Todos pueden ser los malos. Porque quizás el señor que llega a la isla llegó porque se rompió el barco, entonces los otros son los malos, quizás él es el malo porque el llegó para coger quizás coger la plata...– quizás el señor es malo porque quizás él robaba la plata de ahí, vino para coger plata y eso.

[...]

Darío – Por si les iba a hacer algo

Anita – Porque pensaban que él era una persona que les iba a hacer algo.

Diana – Ahí decía que tenía costumbres diferentes a los de la isla. También porque los niños decían que le daba miedo y la gente decía que les daba miedo, entonces si les daba tanto miedo era capaz de matarlos y hacerles algo malo y también porque no les gustaba que él entrara como sin... no sé.

Lisa – Yo creo que ellos pensaban que él se estaba aprovechando de ellos y de su hospitalidad por más de que cuando él llegó le dieron una casita y listo[...].

Pero los agresores ni siquiera pudieron argumentar las palabras dichas. En esa misma lectura, uno de los alumnos se identificó con los agresores del cuento, pero cuando se le pidió que explicara sus palabras, quedó mudo y otro surgió en su defensa:

Mediador - ¿Por qué creen a este hombre una amenaza?

Marcos. – Porque eran racistas.

Lisa – De pronto lo veían diferente a ellos, que él comía diferente, que él era callado y todo eso, de pronto pensaban que estaba tramando algo.

Jacobo – Eran racistas.

Mediador – ¿Por qué?

Jacobo – No sé... porque no sé,... de pronto no querían a los ladrones en su isla.

Mediador – ¿Por qué lo tildas de ladrón?

Jacobo – No sé.

Darío – Ahí tampoco dicen que es bueno.

Más no fueron ellos los únicos que plantearon esa posibilidad. Tercero de primaria, en la sesión de *La estupenda mamá de Roberta*, reitera la justificación de acciones al decir que Roberta estaba mereciendo un castigo por una acción previa no adecuada:

Dianita – Que Roberta hubiera podido ser una mala persona o algo así. O algo que les iba a hacer algo a ellos

Martina – Como ellos no la conocían. Digamos yo no conozco bien a Lucía y pienso que es una mala persona y la trató muy mal y le gritó.

Discusión

Influencia de los medios masivos de comunicación: La identificación con los matones de las series con protagonistas humanos y animados fue más evidente en cuarto y quinto curso; en tercero no se encontró una relación directa. Aunque los porcentajes generales

no fueron altos, un número representativo de alumnos se solidarizó con los personajes malvados de las series elegidas. Ser matón en la actualidad es divertido, arriesgado y atractivo y, en cambio, ser bueno es más aburrido, tal como lo menciona Concepción Sánchez Blanco (2006). Muchos de los programas seleccionados causan risa en los espectadores a costa de la humillación o vejación del más débil, y es ese el motivo para preferirlos. No hay análisis ni reflexión sobre la violencia, simplemente hay un goce a través de ella.

La influencia de los medios televisivos condiciona la convivencia social entre los jóvenes, marcando pautas de aceptabilidad o rechazo y determinando valores y principios. La generación actual es visual y los medios masivos de comunicación favorecen y apoyan esto. A través de ellos, los niños aprenden y se habitúan al consumo compulsivo, la gratificación inmediata, al “hiperpresente” (Gabelas Barroso 2005) – que implica aprovechar todo hasta el último momento, vivir plenamente el presente –, la importancia del ya, el aquí-y-ahora y la inmediatez. Hay una tergiversación entre la bondad y la maldad y así ser popular es más importante que actuar bien, tener es más llamativo que ser. Los resultados del estudio coinciden con otros (Castells 1998) que indagan sobre la violencia en los niños y demuestran una relación entre las respuestas lectoras y la preferencia por programas con alta carga de ella.

Respuestas lectoras y agresión: En 1998 Paco Abril realizó varios encuentros con el libro *Juul* en el Ayuntamiento de Gijón. En ese momento los niños lo interpretaron como una historia de amor que terminaba con la esperanza y el cariño de otro ser que se preocupaba por el necesitado. Pero el mundo en 10 años ha cambiado, es hoy más violento y cruel que entonces y mucho más en un país como Colombia. En las sesiones realizadas con los sujetos del estudio actual con ese mismo cuento, surgió una crítica directa a la actuación del personaje por su falta de valor y personalidad. Para estos sujetos, Nora, la chica que hace 10 años lo acarició y le dijo cosas bonitas, sólo estaba expiando su culpa o la de sus amigos, pero era igualmente culpable. Lo más impactante fue la concepción de vida que surgió durante esa lectura en cuarto de primaria:

Alberto – ¡Aleluya! Todos siempre van a nacer y se van a morir

Mediador - ¿Y eso qué tiene que ver ahorita?

(Nadie contesta.)

Mediador - Como todos van a nacer y todos van a morir, ¿se justifica todo lo que le hicieron?

(Algunos dicen que sí, otros que no. El mediador le pide a los que están de acuerdo con esa afirmación levantar la mano pero nadie lo hace; todos hablan al mismo tiempo.)

Natán – Sabes qué digo yo, que la vida es como un río. Porque en algún momento el río comienza y va pasando y se va volviendo mayor, mayor, mayor y hasta que un momento desemboca

(El mediador vuelve a formular a pregunta.)

Alberto. – Cuando se muere uno, nace otro.

Juan – Yo si puede explicarte, mira ahí ya se veía que él era grande, cuando toca morir, toca.

Para estos jóvenes la vida es demasiado corta e incierta, se debe vivir el momento, aunque eso signifique atropellar a los demás.

Varios de los autores ya mencionados (Alda 2006; Olweus 1980; 2001; Tillman 2006) señalan la influencia de los factores socioculturales en la agresión escolar. Alda (2006) incluso afirma que la probabilidad de usar la violencia como método de resolución de conflictos aumenta si los niños se han habituado a ella y la consideran un comportamiento normal. Sería imposible no considerar, entonces, la violencia que los precede. Las estadísticas revelan que a finales de los 90, América Latina era el continente con mayor tasa de homicidios en el mundo con el 28.7% en jóvenes entre los 18 y 24 años de edad. En 1994 Colombia tenía la tasa más alta de violencia entre todos los países de la región¹.

La violencia sigue presente en la conciencia de la generación que nació con ella y ha condicionado su forma de ver la vida. Rosario Ortega (2005) sostiene que hay tres teorías generadoras para el matoneo. Una de ellas, el Aprendizaje Vicario, plantea que escenarios violentos generan niños violentos; es ineludible que la sociedad bien puede ser un modelo agresivo para dichos sujetos.

A través de la lectura de estos cuentos, los chicos fueron conscientes del maltrato, de las inadecuadas relaciones de convivencia entre ellos y de los juegos perversos de intimidación. Las respuestas expresivas cargadas de agresión demostradas en esos momentos reflejaron la mirada de los agresores, mientras las víctimas y observadores pasivos fueron capaces de sacar conclusiones profundas.

Tres alumnos leyeron el texto en la contraportada del libro del libro *Juul*: “Un libro sencillo, aparentemente duro, que aporta argumentos para enfrentarse a las burlas y vejaciones, a veces crueles, que con tanta frecuencia se dan entre niños”. Luego, con el mediador surgió esta corta conversación

Mediador – ¿Qué significa eso?

Juan – Eso es como lo que le pasa a los niños.

Mediador – ¿Esto les pasa a los niños?

Juan – Mucho.

Mediador - ¿A quién?

Juan – A Manuel.

Mediador - ¿Solamente a Manuel?

Michael - También a Samuel y hay otros que no tanto.

Mediador – ¿Y le hacen eso a ellos?

Felipe – No, ellos no se arrancan las partes, sienten el dolor, como si le arrancaran los ojos. Eso es lo que trata de enseñar el libro, sienten como si les arrancaran los pies.

Y un chico víctima es capaz, consciente o inconscientemente, de encontrarse en el cuento, como sucedió en *Juul*:

Felipe – Pero hay algo que no entiendo de este libro. ¿Por qué no hay colores, siempre es blanco? Es como si ella pensara en blanco cuando le decían esas cosas

Mediador - ¿Qué es lo que es en blanco?

Felipe – Todo, lo que se supone que tiene que ser el fondo.

Mediador - ¿Tú qué crees?

Felipe – Cuando va a pensar cosas, tiene la mente en blanco, solo piensa que no se burlen más de ella.

Mediador - ¿Qué pasaría si yo pusiese aquí más cosas?

Felipe R – Pues significaría que ella está pensando en más cosas que solo en que la molesten (Tomado de *Juul* – Cuarto de Primaria).

Los sujetos que marcaron algunas de las características de matón, que tuvieron anotaciones en el observador, que se identificaron con matones en programas televisivos y que manifestaron respuestas lectoras performativas, no lograron establecer empatía cognitiva con la víctima, con el ser débil o necesitado. Fue más fácil para ellos criticar su comportamiento, decir que todo era un sueño o buscar la incoherencia de sus acciones, negando así su sufrimiento o existencia. La víctima, como afirma Díaz-Aguado (2005), estaba indefensa y debía considerarse culpable para así convertir al agresor en héroe.

La agresión es parte de la cotidianeidad, no tiene trascendencia ni existe reflexión crítica sobre ella, mas sí genera humor y diversión. La burla y la agresión al otro pueden verse como un elemento más en la búsqueda de la popularidad. La importancia de la imagen, elemento fundamental en la actualidad, condiciona la mirada, y el mirar mal al otro es razón suficiente para agredir, insultar o regar un chisme.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación era determinar la relación existente entre el matoneo y la identificación de personajes en la LIJ. Las condiciones postuladas no

permitieron tipificar claramente a los agresores y víctimas entre los sujetos del estudio pues, para ello, serían necesarios estudios más profundos de psicología social.

No era la intención diagnosticar a cada niño o generar análisis individuales. Sin embargo, fue posible determinar qué libros sobre la agresión y/o relaciones inequitativas se convirtieron en canales para hacer visibles aspectos sobre la concepción de la violencia y la convivencia social entre preadolescentes. Más que una identificación con éste o aquel personaje (agresor o víctima) sobresalió la justificación de las acciones violentas de los seres humanos, la culpabilidad mutua y recíproca, la vida efímera y sus repercusiones, la gratificación inmediata y la inmediatez como características de los sujetos del estudio.

Como se planteó al comienzo de la investigación, el estudio demostró una relación entre el comportamiento agresivo de los matones y la baja empatía cognitiva. Por ende, programas que refuercen esta última podrían resultar benéficos para el manejo de la convivencia en la escuela. No obstante, debe investigarse más profundamente la forma adecuada de lograrlo, puesto que mientras Dautenhan (2007) y Farrington (2006) insisten para ello en la imitación, para Gianluca et al. (2007) es válido contemplar que en el aula pueden proponerse y ejecutarse actividades como juego de roles, dramatizaciones y lectura como estrategias para reconocer al otro y sus sentimientos.

Si bien es cierto que el estudio permitió diagnosticar e identificar un fenómeno a través de discusiones literarias, es importante señalar que no se intervino buscando mejorías o soluciones al conflicto. Por eso, ciertos registros no cierran ni llegan a conclusiones sobre el buen trato o la importancia de las relaciones pacíficas. Mas esto no quiere decir que no pueda utilizarse la discusión o el aprendizaje literario para disminuir los casos o aumentar la conciencia de los actos equívocos de cada cual, tema de una futura investigación.

El matoneo es un juego de roles que causa daño; la sociedad aún no lo comprende en su completa dimensión y la impunidad ante él fortalece aún más el uso abusivo del poder. En este estudio, los libros lo hicieron visible y los sujetos se vieron a sí mismos en ese juego “maquiavélico”. El espejo del otro reflejó lo que se es y no siempre lo que se cree ser. Ese encuentro pudo producir malestar o negación, por ello era mejor impedir, como fuera, que se hicieran evidentes los sentimientos y pensamientos “equívocos”.

El otro, aquel retratado en el libro, puede mostrar algo que un agresor no quiere ver y mucho menos reconocer. Por ello demeritarlo tiene más sentido que acogerlo y

aceptarlo. Pero sólo el hecho de saber que existe, aún en el papel, puede ayudar a ser consciente de que se requiere de una víctima para que exista un matón y decirlo en voz alta puede ayudar a la romper la franja del silencio de esta triste alteridad.

Bibliografía

- Abril, P. (1998) Encuentro con Juul. *CLIJ*, 111. Visto el 16 de mayo de 2007 en: <http://www.muskiz.com/biblioteca/Documentos/Juulabril.html>
- Alda, E. (2006) Prevención de la violencia a través del sistema escolar. ¿Cuál es la salida? *La agenda inconclusa de la seguridad ciudadana*. Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Castells, M. (1998) Entrevista de M. Moreno Marimón: restos educativos en la era de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 271, pp. 81-85.
- Colegio Colombo Hebreo (2004) *Proyecto Educativo Institucional*, Bogotá.
- Dautenhan, K. & Woods, S. (2007). *Possible connections between bullying behavior, empathy and imitation*. Adaptive System Research Group. Visto el 9 de abril de 2007 en: <http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/dautenhahnwoods.pdf>.
- Deleuze, G. (2005) *Qué es la filosofía*. Madrid: Anagrama.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, pp. 17-47.
- Farrington, D. y Baldry, A. (2006) Factores de riesgo individuales. *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, España: Ariel.
- Gabelas Barroso, J. A. (2005) Crecer entre pantallas. Ponencia en el Congreso *Ser Adolescentes Hoy*, Madrid: noviembre.
- Gardner. H. (1983) *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Gianluca, G., Albeiro, P., Benelli, B. & Altoe, G. (en prensa) Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive behavior*. Visto el 9 de abril de 2007 en: <http://dpss.psy.unipd.it/files/docs/Gini/empatia.pdf>
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Olweus, D. (2006) Una revisión general. En *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, España: Ariel. 1980 (1ra. ed.).
- Ortega, R. (2005) Violencia interpersonal y bullying en la escuela. Ponencia presentada en el Congreso *Ser Adolescentes Hoy*, Madrid: noviembre.
- Petit, M. (2005) *Lectura y exilio*. Escuela de Capacitación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Visto el 26 de marzo de 2007 en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/petitconf.php> -
- Red Andina (2007) Visto el 15 de mayo de 2007 en: <http://www.red-andina.com/quienes/quienes.htm>
- Rosenblatt, L. (1994) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura* En: RB Ruddell, MR Ruddell, H. Singer (eds.) *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association.
- Sánchez Blanco, C. (2006) *Violencia física y construcción de identidades. Propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*, Barcelona: Graó.
- Sipe, L. (1998) The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Response to Picture Storybook Read-Alouds. *Reading Research Quarterly*, 33 (4), pp. 376-378.
- Sipe, L. (2002) Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read alouds. *The Reading Teacher*, 55(5), pp. 476-483.

Tillman, K. (2006) Factores de riesgo socioculturales. *Acoso y Violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Ariel.

Referencia de la autora:

Raquel Coifman Cuperman es especialista en literatura infantil. Su formación universitaria es de orden científica. Estudió Nutrición y Dietética en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Ayudó a fundar y administró un negocio familiar antes de entrar a tomar cursos varios de literatura infantil y juvenil. En el año 2007 obtuvo una maestría en Literatura Infantil y Juvenil y Libros para Niños con la Universidad Autónoma de Barcelona y el Banco del Libro en Venezuela. Trabajó durante 10 años en el Colegio Colombo Hebreo de Bogotá dejando organizada una biblioteca escolar que funcionaba como eje de la institución educativa y creando el programa de Casita de Lectura, que fomentaba el amor y el hábito lector. Actualmente se desempeña en el Colegio Los Nogales en la ciudad de Bogotá, como encargada de la biblioteca de primaria y directora del Programa de Buen Trato.

Email: rcuperma@yahoo.es

¹ Colombia – 267 muertes por cada 100 mil habitantes, Puerto Rico – 93, Brasil- 72 Venezuela – 69, Ecuador – 27 (Datos Red Andina, 2007).